教育心理学と実践活動

健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育

ー 免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング ー

渡 辺 弥 生

(法政大学)

A Universal Preventive Intervention for Promoting a Healthy School Climate :
Social Skills Training and Social and Emotional Learning as Effective School-Based Education

Yayoi WATANABE

(HOSEI UNIVERSITY)

Social Skills Training and Social Emotional Learning are now the umbrella terms for many different prevention and intervention programs designed to address the social and emotional development of children in schools. However, the concepts stemming from these terms are now recognized as being part of a universal prevention and promotion program; thus, preventing all problems and crises by promoting social and emotional competence, rather than direct intervention. Such programs aim not only to provide support to children and school staff but also to establish a positive school climate. Therefore, these are universal approaches aiming to improve the natural healing powers inherent in a school and supporting the school's "immune system" itself, by preventing all school crises, in a metaphorical sense. Recently, programs have been more focused on health, rather than on prosocial behavior and moral judgment. The approaches outlined will be intently comprehensive, to improve and sustain a learning environment that is viewed as primary and essential to a positive school climate.

Key Words : social skills training, social emotional learning, intervention, prevention, universal

ソーシャル・スキル・トレーニングやソーシャル・エモーショナル・ラーニングは、もはや、子ども達の社会性や感情の側面のみの成長を視野にいれ、子ども達だけに働きかける単なるアプローチではなくなりつつある。むしろ、学校における問題や想定されるあらゆる危機を予防するユニヴァーサルな支援である。子ども達や学校に関わるすべての人たちの支援だけでなく、安心して楽しく伸びやかに過ごせる学校風土を創成することがめざされているからである。したがって、このユニヴァーサルなアプローチは、比喩的に言えば、学校危機が生じてでも予防できる回復力や免疫力を持てるように導入されつつある。近年、こうした背景を受けて、向社会性をめざした「より良い (prosocial)」や道徳教育に焦点を当てた「より善く (moral)」だけでなく、学校スタッフすべての至福 (Well-being) を掲げる「より健康に (healthy)」をめざすようになっている。学校予防教育は、今後ますます健全な学校風土に必要な不可欠である学習環境を確立し保持していくために、包括的な教育実践に発展していくであろう。

キーワード：ソーシャル・スキル・トレーニング、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング、介入、予防、ユニヴァーサル

“マクロシステム”としての人間社会

人が互いに助け合うという向社会性は進化の謎とされてきている。こうした向社会性や道徳性、その両方に関わって論じられてきた共感性は、今や心理学だけでなく、脳科学などさまざまな分野から検討されてきている。進化論では、行動遺伝学から利己的遺伝子 (Dawkins, 1989 日高・岸・羽田・垂水訳 2006) などが話題となり心理学においても熱く語られた時もあれば、近年では、人間を利他的な行動に駆り立てるホルモン (オキシトシン) の存在なども言及されたりしている (金井, 2013)。

しかし、未だにすべてのケースを合理的に説明できる理論は存在しない。かえって、科学の進歩に逆らうように、いまでもなお、悲しい事に世界では戦争がたえない。相変わらず、いとも簡単に「命」が奪われてしまう現実が日々報道されている。社会文化を共有してきた民族ごとに独立しようとするナショナリズムから戦争になる現実も目の当たりにする。ただし、他方で、自分の「命」を賭すリスクを知らながらも、他人を助けようとする人々も少なからずいる。さまざまな人種、民族が国境を越えて、自由に移動でき、世界単位でものごとを把握できるようなグローバリズムにおいて世界レベルで助けあおうとする機運が高まっているのも事実である。

本稿は、単なる特定の教育実践を紹介することを目的とせず、心理学の他の研究領域や心理学以外の専門領域の方々にも関心をむけていただけるような広い視野から考えていきたい。すなわち、誰もが通った身近な「学校」をターゲットにして、学校に、心理学の領域から教育実践を導入するということの意義や在り方まで、不完全ながらではあるが言及したい。その意味で、ここでは教育実践を広く、開発 (Empowerment)、予防 (Prevention)、さらには介入 (Intervention) という多機能な総合的実践活動として捉えることとする。そこで、まず、教育心理学では周知の Bronfenbrenner (1979 磯貝・福富訳 1996) の生態学的システム理論 (ecological systems theory) を頭出しにして (Figure 1)、マクロシステムとしての現代社会や文化環境から学校をメタ的に考える視点から始めたい。マクロシステムは今日、情報科学が発達し、すべての活動を目標のもとに分析的に細分化して考えるタキシノミー (Taxonomy) 的見方が進んでいる。評価活動に並行して、一見、合理的にかつ、システムティックに活動のすべてが改善されつつある。ところが、その副作用かもしれ

ないが、癒され感がなく、疲弊感が蔓延し、ゆったりした牧歌的な幸せを逃しているような気持ちにされることがある。特に、多彩で多様な子ども達が集まる「学校」という場を考える時、教育をもっとシステムティックに合理化していくべきだと思うと同時に、矛盾をはらむかもしれないが、無秩序でそれ自体が楽しいといった「遊び」の時空間をもっと大事に考えるべきだとも思う。おそらく、こうした考え方のバランスをとることが必要なであろう。

このようなバランスをとるためには、われわれ研究者や実践家の日々の研究活動のプロセスにおいて、生態学的に妥当な視点を“always”に考えることが求められている。つまり、マクロからミクロまでのすべてを視野に入れて考えていく研究態度が求められるのである。これをあえて、もう少し具体化できるよう活用能力 (コンピテンシー) として考えると、3つ考えられる。第一に、過去から未来を展望するなかで「今ここにある」学校の現状を理解する能力、第二に社会空間全体を視点取得する展望力、最後にこれらすべてを俯瞰する力 (perspective) (時間展望能力、社会的視点展望能力、メタ的展望能力) である。

“マイクロシステム”としての「学校文化」

さて、マイクロシステムに存在する学校や家庭は、マクロシステム、エクソシステム、メゾシステムの影響を受けながら、その文化や社会に必要な言語、価値観、態度、規則などを子ども達に教える役割を担っている。その「社会化」の実践方法の一つとして、ソーシャル・スキル・トレーニング (Social Skills Training: 以降 SST) 等がしだいにユニヴァーサルな実践方法として取り入れられつつある。この SST は、1990 年代から 2000 年前半にかけてエクソシステムの影響を受けることとなった。具体的には、Gardner (1993) の多重知能理論からはじまって、日常生活における行動、推論、意思決定に感情が大きな影響を与えると指摘した Goleman (1995) の書物や Mayer & Salovey (1997) の感情知能研究による影響である。さらに、Saarni (2007) が感情コンピテンスの発達の必要性を説き、しだいに感情教育にスポットライトが当てられるようになった。社会性や感情コンピテンスの向上のみではなく、双方のコンピテンスを育成することが、後に学力向上とつながるというエビデンスが提唱されたこともあり (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Graczyk, Matjasko, Weissberg, Greenberg, Elias, & Zins, 2000), 「ソーシャル・エモーショナル・ラーニン

Figure 1 Bronfenbrennerの生態学的理論

個体の生涯発達と環境（生態学的）との漸進的な相互調整関係を想定し4つの水準の存在と、入れ子構造をなしたシステムを考えた。

- ① マイクロシステム：個体が直接経験する環境（例，家庭）。
- ② メゾシステム：家庭，学校，仲間など，自分が参加する2つ以上のマイクロシステム間の関係（例，家庭と学校の関係）
- ③ エクソシステム：個体が経験できない間接的な外の関係（例，親の会社での人間関係）。
- ④ マクロシステム：諸システムの一貫性を生む信念体系（例，社会や文化）。

グ（Social Emotional Learning：以後SEL）」が世界的に注目され学校に導入されつつある。

これらの社会性や感情教育に焦点を当てた教育実践は、欧米だけではなくオーストラリアなどオセアニアでも展開されている。個々の実践は、実に多彩なネーミングを持ちながらも（PATH, S.S.GRIN, RULER など）、カテゴリーとしては、SST や SEL の範疇に入る実践として学校に導入されている。Figure 2 に示される3 Tiers（学校全体、特定少数対象の集団介入、個別指導の3つの階層からなる包括的プログラムを構成する）に即した個から集団への危機介入だけでなく、近年は、学校危機を予防する役目を負ったインフラストラクチャー（組織がその事業を運営する上で必要な基本的なシステムという意味）となりつつある。日本では一次的援助サービスから三次的援助サービスとして石隈（1999）で紹介されている。

実際、「学校」に登校できないという不登校の生徒の数も、学校に来ていてもいじめなどの仲間関係に疲弊している生徒の数も、いまだ激減していかない現状がある。この事実を前にして、再度、学校とはどのような場所であるべきかを問うた時、やはり大前提に「子ども達すべてが健やかに育つためには、学校は物理的に安全かつ心理的に安心できる場でなければならない」、ということを確認することが肝要であろう。そのために、あらゆる危機を予防し、学校を安全かつ安心な場にするための教育実践が求められており、学校予防教育といわれつつある。

学校予防教育が導入される背景

従来、学校は、学校種や学校間の差があるとはいえ、いわゆる狭義での学力の向上に力を注いできた観がある。その間に、自然災害を含めた多くの危機に対応す

Figure 2 スクールワイドの3次の指導のあり方の例

予防には介入のレベルがある。ユニバーサル予防は、1次予防（一次的援助サービス）でありすべての人を対象にした取り組み。問題発生の予防に関わる。2次予防（二次的援助サービス）は、問題が深刻になる前に対処し悪化を予防する。3次予防（三次的援助サービス）では、個別対応になり二次的な障害の予防がめざされる。

る「予防接種」をこまめに打ってこなかった。そのため、学校によってはまさに免疫力や回復力をなくしつつある。そもそも、学力以前に、学力を伸ばすに必要なソーシャルスキルや感情コンピテンスが未熟な子ども達が増えており、心身ともに望ましい方向で子ども達を育てるためには、たくさんの対策を講じる必要性が生じてきている（山崎・戸田・渡辺, 2013）。

振り返ると、これまで「学校」は想定外のさまざまな危機に出くわしてきた（Jimerson, Brown, Saeki, Watanabe, Kobayashi, & Hatzichristou, 2013）。自然災害、自殺、いじめ、事件、不審者侵入などである。学校の役割として、教育だけではなく子ども達の身の安全を守り、安らげる環境を築き、維持する役割が強まっている。そのため、こうした学校にふりかかる危機事態については、その防止と介入に関する体制作りが火急の課題となっている（野坂・元村・瀧野・内海, 2006）。学校危機は、個人レベルの危機（不登校、虐待、家庭崩壊、性的被害、家出、自殺企図、病気）、学校レベルの危機（いじめ、学級崩壊、校内暴力、校内事故、薬物乱用、食中毒、病気など）、地域社会レベルの危機（殺傷事件、自然災害、火災、公害、誘拐・脅迫事件、窃盗暴力事件、IT被害、教師の不祥事など）の3つに分類されている（兵庫県立教育研修所心の教育総合センター、

2002；上地, 2003）。こうした学校危機は自然災害など、それ自体を避けることができないものもあるが、少なくとも日頃から、事件や事故につながる要因をできるだけ最小限あるいは排除するために、また起きた場合に被害を最小限にとどめる対策が講じられる必要がある。

しかし、先述した通り、現状は、すべての学校がこうした学校危機予防の対応に十分に対応しきれている状況ではない。今年になって新聞をにぎわせた教師の体罰事件、陰惨ないじめ事件を考えても、問題後に慌てて対応する後追い型の対応が露わであり、危機対策が十分でなかった事が浮き彫りにされている。実際、自殺、いじめ、不審者の侵入など、それぞれの危機に対応するマニュアルは、形の上では準備されているところが多い。しかし、学校スタッフすべてがその内容について精通しているかといえ、実態は十分でなく、実際危機が生じたときに「誰が」「何を」「どのように」「どれくらいのスパンで」実行するのか、子ども達に対応する具体的な言葉掛け、行動など十分なシミュレーションがなされていない。学校危機の認知も、学校スタッフの職務によって異なっており、ミスコミュニケーションや同僚性（collegiality）が喪失して

いることを耳にすることもある。

リスクマネジメントのための予防的介入

このような状況のなか、個人あるいはクラスで実施するプログラムとしての実践ではなく、直接的にも間接的にも、想定しうる心理的変数をすべて包含した「システム」「フレームワーク」のコンセプトが導入されつつある。そのため、怒りを抑えるアンガーマネジメントや、いじめに特化した介入 (intervention) のみに焦点が当てられなくなっている。むしろ、子ども達だけではなく学校スタッフすべてを対象にした想定しうる危機を予防 (prevention) する対応が目標とされるようになってきている。

この方向へと大きく舵をきりつつある要因の一つに、アメリカなどの学校心理学の変化による影響も大きい。アメリカでは、1940年代から1990年代においては、ドラッグ、アルコールといった臨床的な問題の予防教育や健康教育が盛んであった。行政主導のもと薬物乱用防止教育 (Drug Abuse Resistance Education : DARE) が警官によって全国的に展開され、スクールワイドの取り組みがはじまったのである。1994年には、学校での発砲事件やドラッグなどの問題が社会的関心と呼び、学校内での行動に関する詳細な罰則を定め、違反に対して例外なく罰を与えるに行ったゼロ・トレランス (Zero Tolerance) の法案化がなされ、1997年には大統領令が全米に導入を呼びかけた背景がある。このゼロトレランスは、子ども達を罰することを強調しすぎるきらいがあり、ポジティブ心理学や SEL の方向性を阻害するところがあるが、学校という存在が全米において関心事的となるきっかけとなった。その後、学力低下の問題に端を発し、2002年には落ちこぼれ防止法 (No Child Left Behind Act) が制定され、「学校」環境そのものの見直しや学力への関心がさらに強まっている (詳細は山崎・戸田・渡辺, 2013)。このようなリスクマネジメントとしての介入は、Figure 3 のような危機管理プロセスの中にも組み入れられ、子ども達の免疫力を高める「予防」として活用されるようになりつつある。また、わが国の場合、こうした教育実践を教師が一つのアプローチとして身につけることは、学校スタッフのリスクマネジメント力を高めることにつながる。また、学校スタッフ間の連携や組織作りを活性化し、感情教育の意義を悟らせ、子ども達への対応にも体罰によらない冷静な態度をとることに功を奏している。

“インディヴィデュアル”の視点から 学校を支える開発的介入

本稿をここまで進めておきながら、筆者自身がこうした教育実践や介入に関わってきた経緯を考えると、実は、教育実践活動をはじめのきっかけは、「マイクロシステム」の視点からの学校を意識した取り組みではなかった。どちらかといえば、子どもの「インディヴィデュアル」な向社会性を伸ばすといった視点から学校へと関心が向かうようになった経緯があった。つまり、マイクロシステムの視点を当時は明確に持っていなかった。少し具体的に書こう。1970年代以降、わが国においては、道徳性や向社会的行動の発達の研究が隆盛を極めるようになった。他人を助ける人と助けられない人の差を個人差や発達差、性差、個人と状況要因の交絡などさまざまな観点から検討されてきた。この背景には、1964年にニューヨークで世界を震撼させる事件があった。目撃者がいながらにして誰ひとり警察に通報しなかったという事件で、ニューヨークタイムズの『38人の沈黙する目撃者 キティ・ジェノヴィーズ事件の真相』(Rosenthal, 1964 田畑訳 2011) の刊行がきっかけともいわれ、人間の向社会性について関心が寄せられるようになったのである。そして、向社会性についてさまざまな角度から研究されるようになり、実験的な研究だけではなく、Piaget (1932) の観察法や Kohlberg (1968) の認知発達理論において重視されていた臨床法、面接法などが活用された。同じ頃、Bandura (1986, 2002) などの社会的学習理論からのモデリングの効果に関する実験等 (渡辺, 2013b)、さまざまな心理学の方法によって、向社会性や道徳性の獲得メカニズムが探求されてきた。

特に、子どもが日常生活において、さまざまな経験を重ね、しだいに善悪を区別するプロセス、換言すれば、どのように道徳的価値を獲得していくのだろうかという問いへの回答ができる研究は、70年代当時はほとんど見られず、多くの研究者がその解明に躍起になっていた。そのため、その向社会性研究の勢いはわが国においては80年代に影響を受けることになる。こうした他人に利益となる、与える、分ける、助けるといった向社会的行動の判断は、特に prosocial moral reasoning と呼ばれており (Eisenberg-berg, 1979)、向社会性と道徳性が極めて類似した視点から検討されるきっかけとなった。Kohlberg のどちらかといえば抑制に向かう側面の判断に対して向社会的行動の判断は、ポジティブな側面の道徳判断であった。

Figure 3 危機管理のプロセス例（瀧野, 2004をもとに一部追加して作成）

この他、向社会的行動においては動機や判断からも多くの発達研究が実施されてきた（Bar-Tal, 1982；Damon, 1975, 1977, 1980；Eisenberg, 1986；伊藤, 2004；岩立, 1995；川島, 1991；菊地, 1984；渡辺, 1986a, 1986b, 1989, 1992）。同様に、道徳的な研究では、道徳判断（Kohlberg, 1981；宗方・二宮 1985；二宮, 1979, 1980；山岸, 1976）、道徳概念の領域理論（Turiel, 1989）やジェンダーに関わる配慮と正義の関係（Gilligan, 1982）等、現在までユニークな理論が多彩に展開されてきている。

Kohlberg の流れを汲む研究のうち、青年期の友情にズームアップし、社会的視点調整能力（social perspective coordination competence）の研究を精力的に研究した研究者として Selman（2003）が上げられる。先

の Damon とともに公正の概念が、視点取得と関連性があることも明らかにし（Selman & Damon, 1975）、他者の視点をどのように自己の視点と調節しつつ、相手の立場に立てるようになるのかを、ジレンマストーリーを用いた臨床法から発達過程を明らかにしようとした。Selman は臨床的な事例にも言及していたことから発達臨床的な立場に立ち、反社会的な行動、非社会的な行動すべてが、社会的視点調整能力のレベルによって説明できる可能性を指摘した。非社会的に「閉じこもる」行動が顕著な子どもも、「暴力をふるう」反社会的行動が顕著な子どもも対人指向性が異なるものの、社会的視点調整能力が未熟なことによって説明することができるとした。言い換えれば、社会的視点

調整能力を高めることが、向社会的な行動を導くことになる」と示唆したのである (Selman, Watts, & Schultz, 1997)。こうした理論的な展開の詳細は他著に譲るが、こうした発達研究が盛んなその当時においては、実際に教育実践に結びつけようとした取り組みはわが国ではほとんど見られなかった。

こうした理論ベースの実践導入の機運の高まりは、80年代後半から90年代に始まったように思われる。まさに、筆者はこの時代に大学院生であったことから、いつのまにかこの流れにのっていたと思われる。日本で教育現場に導入された例としては、まず第一に、Kohlbergの道徳判断の発達段階をベースにモラルジレンマ教育が実施されたことである。荒木 (1993) が精力的にモラルジレンマ教育の効果を明らかにしてきている。Kohlbergは、理論の構築だけではなく、同時に、ジャスト・コミュニティ・アプローチに取り組んでおり、学校の道徳的雰囲気を変えることによって、個人の行為を変容させることを意図した。そのうえで、正義とコミュニティを調和させようとしたのである。そのため、つねに葛藤を伴う現実を扱い、民主主義を取り入れ、対話が行われるように学校全体の環境を操作しようとしたのである。

その後、Selmanの一連の社会的視点調整能力の発達研究をベースにしてボストンを中心に展開されたVoices of Love and Freedom (以下VLF: 現在は、Voices Literature & WritingでSELのプログラムとして考えられている)の展開を受け、日本では「VLF 思いやり育成プログラム」が展開された (Selman & Watanabe, 2013; 渡辺, 2002)。自分と他者の違いを認識し、他者の感情や思考などの内的特性を推論し、それに基づいて自分の役割行動を決定することを道徳判断の前提として考えた理論をベースにしている。対人葛藤場面を用いて自己から他者への視点のシフト、「私」から「あなた」、「あなた」から「彼 (彼女)」,そして、「彼ら」という視点を想像し、それぞれの立場を理解する能力を獲得することが目指されている。自分が中心にいるのではなく相対的に自分の視点を動かすことのできるメタ的な視点の獲得を、主に絵本の社会化機能を活用して展開した。このプログラムは、こうした視点を意識し、自分と他人の存在の違いを明確に認識したうえで、他の人の視点を取得することができるように促すものである。

こうした社会的視点取得能力の獲得の重要性を認識した渡辺 (2002) は、日本においても幼稚園から小学校、中学校、高校までを対象に幅広く展開し、このプ

ログラムの効果を明らかにしてきた。「自己」の視点を、自分の感想や意見にまとめるところから、「あなた」の視点を獲得するために、手紙を書くといったジャンルを授業の作業に取り入れたり、パートナー学習といったペア活動を豊富に取り入れた。「彼や彼女」、「彼ら」といった第三者の視点を獲得するために、教材の登場人物の視点を想像させたり、そのエピソードにある対人葛藤を問題解決できるようロールプレイングでシミュレーションする活動が用いられた。また、(登場人物の視点をイメージさせるために) 物語の続きを展開させていくといった創作活動を、子どもの発達に応じて促したりした。実際、思いやり育成プログラムの具体的な指導案や活用できる絵本のリストは、日本では51冊および29の実践例が紹介されている (渡辺, 2011a)。最近では、安藤・新堂 (2013) が、非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果を検討している。その後、「書く」ということが社会的視点調整能力やリテラシーを身につける上で効果があると指摘されたことから、聞く、話す、読むにも増して、さらにいっそう書くことに力点を置いたプログラムが展開されてきている (Selman & Watanabe, 2013)。

向社会的行動の獲得をめざした SSTの学校教育への導入

こうした道徳的な価値を獲得させようとした道徳教育とは別の流れで、向社会的な行動を身につけさせることを意図した教育実践も展開されはじめた。その一つがソーシャル・スキル・トレーニングである (渡辺, 1996, 2013b)。道徳的な価値を子ども達の心に深く内在化させていくといったことを目標に掲げるというよりは、むしろ、対人関係を円滑に営むためのコツや技術といった「スキル」を獲得することがめざされた。その背景に、価値を心理学領域から扱うことは難しく、むしろ認知や行動をターゲットにした後者の方が、学校教育のカリキュラムに受け入れてもらいやすかったという背景があるかもしれない。さらに、ソーシャルスキルの考え方は、子どもの問題行動の原因をあえて性格のせいにならず、スキルが未熟であると捉え、トレーニングしただけで子どもは変わるという考え方をすることに特徴があった。運動スキルの獲得過程をモデルとして借用して説明することもできる (相川, 2000; Argyle, 1967)。子どもは、何か問題を起こすたびに「乱暴な性格だから」「暗い性格だから」といったレッテルを周囲から貼られると、しだいに自身も問題を性格に帰属し、身動きができない状態になる。結局

は、改善しようとする意欲を喪失し、むしろ、その方向に背中を押されるかのように開きなおってしまい事態が悪化することが少なくない。親や教師が、なぜ子どもの問題行動を性格のせいにしがちなのかは、詰まるところ、無意識に原因を子どもに責任転嫁しているからと考えられる。まじめに教育に取り組む親や教師にありがちで、効果がみられない原因を、子どもの性格に帰属することで自身の重荷を軽くしようとするからであろう。結果的に、子どもをもっと悪い方向に押しやってしまうことになる。これに対して、SSTは問題行動を性格のせいとせず、適切な考え方や新しい行動を学び、練習によって日常生活に活かすようにできるというわかりやすい考え方から、学校にしたいに取り入れられるようになったのである。

以前は、病院や更生施設で社会的技能訓練と呼ばれている頃もあったが、近年はおおよそソーシャル・スキル・トレーニング、ソーシャルスキル教育、SSTと呼ばれ、小学校から高校まで幅広く導入されている。簡単な考え方や方法は、家庭教育や親教育にも取り入れられている。もともと、こうした方法は、認知行動療法 (Cognitive-Behavioral Therapy) がベースにあり、ユニバーサルな教育実践にアレンジした感がある。従来の認知療法 (Beck, 1976) と行動療法 (Bellack & Hersen, 1976) を統合した命名を Meichenbaum (1977) が用いたことから普及してきたようである。予測や判断、信念や価値観といったさまざまな認知的要因が個人の情緒や行動にどのような影響を及ぼしているかを重視しているかを指摘し、不適応なパターンを消去し、学習によって適応的なパターンを身につけさせることにある。治療的な場面では、マイナス思考やネガティブな感情、不適応な行動をターゲットにしている。他方で、認知的な問題解決を、学校や家庭といったユニバーサルな状況で社会的問題解決能力 (Kazdin & Weisz, 2003; Spivack & Shure, 1974) を育む流れもある。いずれも「認知」に重点を置き、善悪の知識というよりはむしろ対人関係の構築に必要な知識の獲得が目指されてきた。また、高い道徳性を目指すことが目標とされているよりは、むしろ、なんとか対人関係を切り開いて行くといったレベルが目標とされている。発達心理学では不適応を示す幼児を対象に研究されるようになった (Oden & Asher, 1977)。さらに、こうした社会的スキルやソーシャルスキルの階層性や概念は、社会心理学の研究の流れで大きく扱われている (大坊, 2008)。

教育実践に結びつけるための学校との コラボレーション

このような教育実践を学校カリキュラムのどこかに位置づけていくプロセスは、実のところ研究者にとっては、甚だ難しいステップである。学校教育の教科といわれるコマには、各教科教育のなみなみならぬ伝統が横たわっている。そのため、いくら学校のために、子ども達のために、と情熱をかけて学校に働きかけても、伝統のなかに新しい息吹を吹き込むことは予想以上に難しい。こうした SST が導入されるきっかけが生まれた背景には、今から考えると平成 10 年の学習指導要領で創設された特別活動や総合的な学習の時間ができたことによるかもしれない。これらの時間は、探求力や体験活動、コミュニケーション力などの育成がめざされたことも、SST の目的と合致していた。いわば、大学でのアカデミックな領域と対応していない時間が学校カリキュラムに取り入れられたことが、結果的にこうした新しい教育実践を導入するプラットフォームになり、結果としてラッキーであったと考えざるをえない。

たとえば、1990 年代の筆者は、先述した VLF 思いやり育成プログラムは道徳の時間に、SST は特別活動、総合的な学習の時間、ロングホームルームあるいは放課後で実施することが望ましい、という考え方をしていた。もちろん、こうした導入のありかたは、研究者が決められるわけではない。学校サイドの決定に任せているうちに、そのような考え方になったのかもしれない。いずれにしろ、当時は、道徳教育や国語教育といった教科の壁は厚く、道徳教育の指導要領は改訂されても、自治体によってはなおも旧来の教育方法が継続される姿勢が強かった。そのため、こうした“洋装 (欧米からきて、カタカナのという意味で)” の教育実践は学校の反応が冷たい場合が当時は少なからずあったのである。

その頃、経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) は、「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴づけられる世界に対応する必要性を指摘し、1997 年には DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトを立ちあげた。そして、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含むさまざまな心理的また社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応できる力がキーコンピテンシーと称されるようになった。それを構成するカテゴリーとして、「社会・文化的、技術的ツールを

Figure 4 ソーシャルスキルトレーニングからソーシャルエモーショナルラーニング

相互作用的に活用する能力」「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」「自立的に行動する能力」が掲げられたのである。最近では、ATC 21s (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) において、批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、コラボレーション（チームワーク）能力、自立的に学習する力など注目されはじめています。こうした世界の変化に伴い、新しく自由に採択できる総合的な学習の時間が、探求力や体験活動、コミュニケーション力などを強化するために設定されることになって、SST が積極的に用いられはじめた可能性がある。

ソーシャル・スキル・トレーニングから ソーシャル・エモーショナル・ラーニングの隆盛

このように、今では小学校から高校まで、主に総合的な学習の時間、ときには、道徳の時間を用いて、SST が普及してきたわけであるが、2000 年代に入って、SST から「感情に焦点をおいた SST」へ（原田・渡辺, 2011; 渡辺・小林, 2013; 渡辺・山本, 2003）、そして、現在では、SEL が着目されつつある。たとえば、筆者が展開している感情に焦点を当てた SST（SEL 化している）は Figure 4 のような考え方をベースにし、DeRosier (2002) の実践を参考にしている。

海外での SEL は、1994 年に創設された NPO 法人の CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) によって認められた実践プログラムの総称である。メンタルヘルス、矯正教育、ならびに公衆衛生からそのアイデアを得た予防教育プログラムの総称ともいえる。5 つのコアとなるコンピテン스가 SEL プログラムと称するためには、必要だと指摘している。その 5 つとは、Figure 5 に示す通り、自己覚知（長所や短所を理解する：self-awareness）、セルフマネジメント（自己統制：self-management）、社会的覚知（他

者の理解や共感：social awareness）、関係形成のスキル（協力性や葛藤解決：relationship skills）、さらには、責任のある意思決定（倫理的で安心のできる選択：responsible decision-making）である。こうしたコアを取り入れた予防教育プログラムは、子どもの人格形成や危機への免疫力を高めるために欠かせないものと認められるようになった。しかも、人格形成だけでなく、健康面や学力面においても有効性が示されつつある。CASEL は、こうしたプログラムの実施にかかわる法律を定め、科学的な評価を行い整理する役目を担っている（Durlak, 1995; Durlak, et al., 2011）。

これまでの道徳教育やキャラクターエデュケーション（Character Education）などを視野に入れた上で統合的な視点を取ろうとしているようにも窺える。すなわち、道徳、社会性そして、感情の学習も、学校において生徒に行動指針を与えるという上では共通であるこ

Figure 5 ソーシャルエモーショナルラーニングとは

とを認めようと呼びかけている。これまで、道徳教育は価値、いわば善なる価値や正しいことを知ることが目標であり、他方、社会性の学習は、社会的に適応するために必要なスキルや態度の学びを目標にしてきたことから、違う流れと認識されてきた。ところが21世紀に入り、いずれの流れも感情の役割を強く認識し、認知、感情、行動すべてを学習しうるポテンシャルをもつプログラムとしてアピールするようになった。さらには、生態学的に妥当なエビデンスを示すことの重要性が再認識され、スクールワイドのスケールからの導入に拍車がかかるようになったのである。詰まるところ、「より良く (prosocial)」「より善く (moral)」というよりは、むしろ「より健康に (healthy)」が、大目標に掲げられるようになったのである。

また、これまで道徳というとアメリカでは「宗教」と絡みやすく、暗黙裡には重要と理解しつつもタブーの態度がとられていた。しかし、しだいに、現実的に必要な考えや行動、そして気持ちの持ち方という切り口で収斂され教育の場に道徳が受け入れられるまでに至ってきた。すなわち、道徳性、向社会性といったつねに並記されながらも区別が難しく手を拱いていた概念が、時と文化を超えて「社会参加に必要なコンピテンス」としてまとめようという機運が高まったといえるだろう (Dalton, Wandersman, & Elias, 2007)。わが国では、こうした流れを汲んで、小泉 (2005, 2013)、内田・山崎 (2012)、渡辺 (2011b)、渡辺・小林 (2013)、山崎・佐々木・内田 (2013)、などの教育実践が地道に展開されはじめている。

こうした予防教育プログラムは、従来、経験則における主観的な有効性に支えられることが多く、統計的に実証されることは少なかった。しかし、しだいにアメリカを中心に統計的に有効性が実証されることが求められるようになった。すなわち、プログラムの前後でデータを取り、統制グループと比較するといったことや、学校にかかわるデータのすべてとプログラムの導入との関連性を検討するといった研究が必要とされるようになったのである。このSELについては、Durlak らの2011年のメタ分析によってその有効性が支持されている。実に213校を対象に、幼児から高校生まで270,034人を協力者として実施されている。こうした学校での実践は、学校スタッフによって実施されているが、地域や年齢にかかわらず効果が示されている。他の研究でも、学校スタッフのWell-beingを向上させ、いじめを減らしていることが報告されている (Hallam, 2009)。

ソーシャルエモショナルプログラムの実際

以下に、SELの具体的な内容と、どのようなことに留意すべきかについて、アメリカ学校心理士会 (National Association for School Psychologists) で喚起されている情報を紹介する。特に、学校がどのようなプログラムの導入を決定するかと、エビデンスのとりかたについて指摘している。

SELの選択：実際、SSTやSELなどのプログラムが学校に導入される場合は、研究者が学校に勧める場合か、学校から研究者に依頼される場合かのいずれかである。日本の場合は、書籍や論文を通して、あるいは、自治体や学校などの研修を通して紹介されることが多い。

他方、アメリカは、スクールサイコロジストが、こうしたプログラムを導入する必要性を判断し、学校の管理職に導入について提案するといったプロセスが多いようである。そのため、学校の管理職にどのように、こうしたプログラムを提案するかが、学会で紹介される場合が少なくない。たとえば、SELを学校に導入するために、学校の管理職にどのように説明すればよいかが具体的に紹介されている。

たとえば、TAをつける、教材を作成する、といったコストを伴うことがきちんと管理職に説明される。たいてい学校には大きなバジェットはなく、大半の学校は経費がかからないことに重きをおきがちである。しかし、いったんいじめや不登校、自殺といったことが生じた場合には、経済的なコストだけではなく、相当な労を求められることになる。子ども達や保護者だけでなく、学校スタッフにとって精神的な負担は想像をはるかに越えるものであると説明される。そのため、こうしたリスクをなくすために、単なる介入ではなく予防としての意義を強くもつ実践を選択することや、導入にあたっては、ある程度の予算を計上することが望ましいことが学校への説得で強調されている (Durlak et al, 2011 ; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredrics, Resnik, & Elias, 2003)。さらに、有効なSELは、実践の積み重ねがなされていることや、構造化されており、サポートの可能性が高いことが指摘され、学校独自で考え出すよりも効率がよいと説明されたりする。さらに、このプログラムを導入することで、望ましい学校の雰囲気を作り出すことができるため、同僚性が高くなり、教師と生徒間のコミュニケーションも密になると強調されている (Collie, Shapka, & Perry, 2012)。

エビデンス：こうした実践は、一定のエビデンスを実

証したプログラムのみを選択することが推奨されている。そのためのアセスメントの方法もさまざまに工夫されている。2000年代のポジティブ心理学の影響があるのか (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; 島井, 2008), 心理的適応といった尺度の他に, レジリエンス, 自尊心, 至福といったポジティブな側面がアセスメントとして活用されるようになってきている。よりよく発達するための強さやポテンシャルを伸ばそうといった流れである。メンタルな問題を抱えた人の治療だけではなく, 普通に生活している人に, より多くの幸福をもたらしたいといったメッセージ性が強くなっている。先にも述べたが「より良く」「より善く」というよりは, むしろ「より健康に」という意味合いが強くなり, こうした変化をエビデンスとして捉えるようになってきているのである。

さらに, 現在課題として考えられることを以下に述べる。

セッションの内容の決定: 小学校から高校生までを視野に入れた場合, たとえば, どの年齢においても「謝るスキル」は必要である。しかし, その具体的なスキルとして, 発達に応じて求められる言動や非言語的な行動は質的に異なると考えられる。ただし, 実際にカリキュラムや授業の指導案を考えるときに, 予想される子ども達の反応や理解度を予測することは難しい。なぜなら, ソーシャルスキルや感情リテラシーに関する基礎的な研究が不足しているためである。たとえば, 「謝るスキル」においては小学校1年生の仲間関係では「ごめん」が望ましいのか, 「ごめんなさい」「すみません」と言うべきなのかといったその年齢に望ましいボキャブラリーや表現内容や伝えかたの実態が明確でない。ましてや, 非言語的な面についての発達水準に関するエビデンスはかなり乏しい。そのため, 手探りでやってみることから始める場合が少なくない。Table 1のように, 感情リテラシーとして, 自己覚知, 他者覚知, マネジメント, ソーシャルスキルの4本柱をもとに, 感情の発達水準を例示している実践もあるが (渡辺, 2011b), 実際特定の学年で実行するとなると, もっと詳細な基礎研究が必要に感じるものが往々にしてある。

社会や文化の影響の考慮

こうした社会性や感情, さらには行動レベルの向上を意図したプログラムが, 人種や文化の違いを越えて有効なのかどうかといった更なる検討がのぞまれている。たとえば, アイコンタクトや感情表現の誇張など, 文化人類学的には異なるしぐさや程度が求められてい

ることは広く知られている。こうした場合に, 個々の環境に応じて, 変容することがどの程度許されているのかといった点についてはまったく検討されていない。筆者は, 日本とアメリカで社会性の比較研究を実施しているが, 文化差と考えられるような結果も見出されており (Craig, DeRosier, & Watanabe, 2015), 集団によってスキルの内容を柔軟に変える必要があることも子ども達に伝えることが必要であろう。

アセスメントの工夫

エビデンスと関連するが, こうした教育実践のエビデンスを質問紙法で, しかも自己評定で測定する場合が多い。しかし, 主観的な歪みや, スキルを獲得するほど自己卑下する傾向を示す子ども達や, 逆に自分に甘くなる場合もあり, 個人差が生じてしまう問題がつねにつきまとう。ソシオメトリーなどの他者評価は, わが国の教育現場で測度としてとることは難しい。教員による評価を依頼できる場合はあるが, 教師同士の一致度は必ずしも高くない。そもそも, 教育実践を導入する際のクラスごとのベースラインが異なる等課題は多い。Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) のように, 学校の出席率, 提出物の回数など, すべてのデータをデータ分析センターにオンラインで送り, つねに, 学校にかかわるデータをフィードバックできるようなシステムも考えられている (Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, & Wilcox, 2000)。ただし, わが国では実現に時間がかかりそうである。個人情報等, 倫理的な問題も関連し難しいと考えられる。筆者は, ゲーム型のアセスメントツールを用いて共感性, 協力度, 社会的働きかけ, 感情の調節, コミュニケーションなどを客観的に測定する試みを始めているが, 信頼性や妥当性を各学年で検証するにはやはり時間がかかりそうである (DeRosier & Watanabe, 2013)。そのため, こうした教育実践のエビデンスとしてさまざまな工夫の余地があると考えられる。

平和で安心できる楽しい学校創成をめざして

最後に, 平和で安心できる楽しい学校風土の創成のために, こうした教育実践を学校に導入する際に, 研究者側に必要な視点を提案したい。すでに最初に述べた通り, 3つのコンピテンシー (社会的視点展望能力, 時間展望能力, メタ的展望能力) の視点をもつことが必要に思う。少なくとも, この領域に携わると, この点のニーズを強く認識することになり, そのコンピテンシーが欠けているがために時折, 立ちどまりたくなる。

Table 1 感情リテラシーの発達のアウトライン

年齢	感情の複雑さ	自分の気持ちに 気づく（自己覚知）	他人の気持ちに 気づく（他者覚知）	気持ちを調整する （マネジメント）	関係づくり （ソーシャルスキル）
幼児から 小学校低 学年	うれしい 悲しい 怒り 恐れ 愛される 楽しい 寂しい 飽きた 心配な 恥ずかしい 罪悪感	1. 感情を感じる 2. 自分の気持ちを知る	1. 他者の基本的な感情 を知る	1. 調整することの難し さを体験する	1. 大人のものまね 2. 代わりばんこ（順番/ 交代）など簡単なスキル を知る
		3. 感情の幅を理解し、経 験を話す 4. 感情の引き金を知る	2. 他者の感情を知る手 がかりに気づく	2. 感情と行動の違いを 知る	3. 感情をシェアする能 力を伸ばす 4. 友だちと一緒に遊べ る
		5. すべての感情に意味 があることを理解する 6. 感情の手がかりを知 る	3. 感情が引き起こされ ることや感情の果たす 役割を知ることができる	3. さまざまな感情への 反応や感情を調節する ことができる 4. 感情表現の的確さと 不的確さの違いを知る	5. 友情の理解が深まる
小学校低 学年から 中学年	上の感情 プラス 欲求不満 落ち着いた がっかりした みじめな 嫉妬 うらやましい あこがれる プライド 臆病 期待 傲慢	7. 感情と関係のある機 会や状況を意識する 8. 非言語表現に気づく	4. 他者の感情に関係の ある機会や状況を意識 する	5. 怒り、恐れ、心配、孤 独へと適切に対応する ようになる	6. 集団でうまくやるの に必要なスキルを学ぶ 7. 自分の強さと弱さを 知る（長短）
		9. 感情に伴う生理的な 変化を知る 10. 感情は時間や状況に よって変化することを 知る	5. 他者の感情に影響す る自分の気分や行動を 知ることができる（その 反対もあることに気づ く）	6. リラックスしたり視 覚的なテクニックを使 ってさまざまな感情 をマネジメントする	8. 葛藤状況の意識、解決 方法を理解する
		11. 自己に同時に起こる 複数の感情に気づく 12. 感情を秘める（隠す） 能力を持つ	6. 共感性の意識、それを 示す能力 7. 他者の感情の変化を 知り、感情と出来事を結 びつける	7. 状況をポジティブに とらえる 8. 自己と他者の悲しみの マネジメントをする	9. 人種差別など人の存在 に焦点を当て、平等や 差別の理解を伸ばす
		13. 意識して感情の変化 を知ることができる 14. 自分の感情に個人的 な責任を感じる	8. 他者にも同時に複数の 感情が起きていること を知ることができる	9. 拒否、罪悪感、嫉妬、 落ち込み、怒りに対して 適切に対応する 10. 感情をポジティブに 利用して動機づけを高 める	10. 対人関係を円滑にい となむスキルを伸ばす

渡辺弥生（編）（2016）.

Cornwell, S. & Bundy, J. (2009).

実践をはじめると、多くの学校を訪れることになり、たくさんの教員や保護者と巡り会う。こうした機会が増えるに連れて、気持ちは、擬似的な「学校」メンバーとなり、子ども達だけでなく、学校スタッフすべて、また保護者にとっても平和で、安心できる楽しい居場所づくりを願うようになる。研究者は、子どもたちの視点に立ったり、教員の視点に立ったり、ときには保護者や教育委員会の立場に立ったり、ときまざまな視点に身をおく機会を与えられる。そのことから、一方的ではない、社会的視点展望能力（Selmanの理論では、社会的視点能力であるが、perspectiveを強調して）を養成するトレーニングをいつのまにか受講している気分になる。

次に、子どもの変化は、1日や2日で変化するものではない。ある先生の努力が、次の年、いや、卒業し

てようやく実を結ぶことが少なくないことを気づかされる。子ども達を観察することで得られる経験である。特に、SSTやSELといった1年から数年の縦断的な研究に携わる研究者はこうした子ども達の成長を実感できる機会にたくさん巡り会う。しかし、即効的でないことがしばしばである。したがって、過去から現在、そして未来という時間軸のなかでの子ども達の変化を見逃さないよう戒めの気持ちを再確認する。

最後に、映画監督がズームアップしたりアウトしたり、ロングで撮ったりというように、さまざまな距離や角度から考える作業が多い。このことから、メタ的な視点をもつことが求められる。すなわち、研究ではなく実践という異なる両方の立場を体験することによって、こうした展望力のトレーニングを受けることができ（どこまで自分が学習できているかのメタ認知は不十分

かもしれないが), また, 多くの人たちと協力しあうことの大切さを実感できる。しかし, 平和で安心で楽しい学校風土の創成の支援に終わりはなさそうである。また, 到底一人の力ではどうにもならないことも幾度となく痛感する。したがって, こうした教育実践にもっとたくさんの研究者や実践家が今後加わり, おおにコラボレーションしていくことが期待される。

引用文献

- 相川 充 (2000). セレクション社会心理学 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—サイエンス社
- 安藤有美・新堂研一 (2013). 非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果—視点取得能力と自己表現スタイルの選好との関連—教育心理学研究, **61**, 181-192.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth : Penguin Books.
- 荒木紀幸 (1993). モラルジレンマ授業のすすめ 資料を生かしたジレンマ授業の方法 明治図書出版
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology : An International Review*, **51**, 269-290.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior : A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, **2**, 101-124.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. London : Penguin Books.
- Bellack, A. S., Hersen, M., & Turner, S. M. (1976). Generalization effects of social skills training in chronic schizophrenics : An experimental analysis. *Behavior Research and Therapy*, **14**, 391-398.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press. (ブロンフェンブレンナー, U. 磯貝芳郎・福富 護 (訳) (1996). 人間発達の生態学 (エコロジー)—発達心理学への挑戦—川島書店)
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning : Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, **104**, 1189-1204.
- Cornwell, S., & Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum : A journey towards emotional literacy*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Craig, A. B., DeRosier, M. E., & Watanabe, Y. (2015). Differences between Japanese and U.S. children's performance on "Zoo U"; A game-based social skills assessment. *Games for Health Journal*, **4**, 285-294. DOI : 10.1089/g4h.2014.0075
- 大坊郁夫 (2008). 社会的スキルの階層的概念 対人社会心理学研究, **8**, 1-6.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2007). *Community psychology : Linking individuals and communities* (2nd ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, **46**, 301-312.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning : A two-year longitudinal study. *Child Development*, **51**, 1010-1017.
- Dawkins, R. (1989). *The selfish gene*. Oxford : Oxford University Press. (ドーキンス, R. 日高敏隆・岸 由二・羽田節子・垂水雄二 (訳) (2006). 利己的な遺伝子 紀伊國屋書店)
- DeRosier, M. E. (2002). *Group interventions and exercises for enhancing children's communication, cooperation, and confidence*. Sarasota, FL : Professional Resource Press.
- DeRosier, M., & Watanabe, Y. (2013). Social skills group intervention : S.S.GRIN. In K. Yamazaki, Y. Toda, & Y. Watanabe (Eds.), *Prevention education at schools in the world : The actions of each country for children's health and adjustment*. Tokyo : Kanekoshobo (In Japanese).
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-

- based universal interventions. *Child Development*, **82**, 405-432.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, **15**, 128-137.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). New York, NY : Basic Books.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY : Bantam Books.
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J., & Zins, J. E. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, **11**, 3-6.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, **58**, 466-474.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme : Promoting positive behaviour, effective learning, and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, **35**, 313-330.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, **44**, 81-91.
- 兵庫県立教育研修所心の教育総合センター (2002). 学校における心の危機対応実践ハンドブック 兵庫県立教育研修所
- 石隈利紀 (1999). 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 学校心理学 誠信書房
- 伊藤順子 (2004). 向社会性についての認知はいかに行動に影響を与えるか一価値観・効力感の観点から— 発達心理学研究, **15**, 162-171.
- 岩立京子 (1995). 幼児・児童における向社会的行動の動機づけ—帰属要因と感情要因の検討— 風間書房
- Jimerson, S. R., Brown J. A., Saeki, E., Watanabe, Y., Kobayashi, T., & Hatzichristou, C. (2012). Chapter 30 Natural Disasters. In S. E. Brock & Jimerson S. R. (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention*, (2nd ed.). Bethesda, MD : National Association School Psychologists.
- 金井良太 (2013). 岩波科学ライブラリー 脳に刻まれたモラルの起原—人はなぜ善を求めるのか— 岩波書店
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (2003). *Evidence-Based Psychotherapies for children and adolescents*. New York, NY : Guilford Press.
- 川島一夫 (1991). 愛他行動における認知機能の役割—その状況要因と個人内要因の検討— 風間書房
- 菊池章夫 (1984). 向社会的行動の発達 教育心理学年報, **23**, 118-127.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, **2**, 24-30.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development : Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA : Harper & Row.
- 小泉令三 (2005). 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, **54**(4), 113-121.
- 小泉令三 (2013). 日本における社会性と情動の学習 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み— 金子書房
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY : Basic Books.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification : An integrative approach*. New York, NY : Plenum Press.
- 宗方比佐子・二宮克美 (1985). プロソーシャルな道徳的判断の発達 教育心理学研究, **33**, 157-164.
- 二宮克美 (1979). 児童の道徳的判断における意図の認知とモデリングの効果について 教育心理学研究, **27**, 1-10.

- 二宮克美 (1980). 児童の道徳的判断に関する一研究—Gutkin の4段階説の実験的検討— 教育心理学研究, **28**, 18-27.
- 野坂祐子・元村直靖・瀧野揚三・内海千種 (2006). 米国ロサンゼルス市 LAUSD における学校危機管理の取り組み 大阪教育大学紀要第四部門, **55**, 151-161.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, **48**, 495-506.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. (trans. by M. Gabain) London : Kegan Paul, Trench, Trubner. (Original work published (1932).)
- Rosenthal, A. M. (1964). *Thirty-eight witnesses : The Kitty Genovese case*. Berkeley, CA : University of California Press. (ローゼンタール, A. M. 田畑暁生 (訳) (2011). 38人の沈黙する目撃者—キティ・ジェノヴィーズ事件の真相— 青土社)
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence : Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 15-35). Westport, CT : Praeger.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, **55**, 5-14.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness : Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, NY : Russell Sage Foundation.
- Selman, R., & Damon, W. (1975). The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for the conception of justice at three early levels. In D. J. De Palma & J. M. Foley (Eds.), *Moral development : Current theory and research* (pp. 57-74). Potomac, MD : Lawrence Erlbaum Associates.
- Selman, R., & Watanabe, Y. (2013). Voices literature and writing (VLW). In K. Yamazaki, Y. Toda, & Y. Watanabe (Eds.), *Prevention education at schools in the world : The actions of each country for children's health and adjustment*. Tokyo : Kanekoshobo (In Japanese).
- Selman, R. L. Watts, C. L., & Schultz, L. H. (Eds.) (1997). *Fostering friendship : Pair therapy for treatment and prevention*. New York, NY : Aldine De Gruyter.
- 島井哲志・宇津木成介 (2008). ポジティブ心理学におけるリーダーシップ 経営行動科学, **21**, 1-10.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children : A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Wilcox, B. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **2**, 131-143.
- 瀧野揚三 (2004). 危機介入に関するコーディネーション, 学校心理士の実践 幼稚園・小学校編 北大路書房
- Turiel, E. (1989). Domain-specific social judgments and domain ambiguities. *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, 89-114.
- 上地安昭 (2003). 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房
- 内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成” 鳴門教育大学研究紀要, **27**, 154-167.
- 渡辺弥生 (1986a). 分配における公正観の発達 教育心理学研究, **34**, 84-90.
- 渡辺弥生 (1986b). 幼児・児童の報酬分配における分配様式の決定について 教育心理学研究, **34**, 185-190.
- 渡辺弥生 (1989). 児童期における公正観の発達と権威概念の発達との関係について 教育心理学研究, **37**, 163-171.
- 渡辺弥生 (1992). 幼児・児童における分配の公正さに関する研究 風間書房
- 渡辺弥生 (1996). 講座サイコセラピー ソーシャル・スキル・トレーニング 日本文化科学社
- 渡辺弥生 (2001). 「こころの教育」実践シリーズ VLFによる思いやり育成プログラム 図書文化
- 渡辺弥生 (2011a). 絵本で育てる思いやり—発達理論に基づいた教育実践— 野間教育研究所紀要, **49**.
- 渡辺弥生 (編著) (2011b). 子どもの感情表現ワークブック 明石書店
- 渡辺弥生 (2013a). 第7章 社会的学習理論の考え

- 方 日本発達心理学会（編） 発達科学ハンドブック 1 発達心理学と隣接領域の理論・方法論― 新曜社
- 渡辺弥生（2013b）. ソーシャル・スキル・トレーニング 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生（編著） 世界の学校予防教育―心身の健康と適応を守る各国の取り組み―（pp.281-287） 金子書房
- 渡辺弥生・小林朋子（編著）（2013）. 10代を育てるソーシャルスキル教育 [改訂版] ―感情の理解やコントロールに焦点を当てて 北樹出版
- 渡辺弥生・山本弘一（2003）. 中学校における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャル・スキル・トレーニングの効果―中学校および適応指導教室での実践― カウンセリング研究, **36**, 195-205.
- 山岸明子（1976）. 道徳判断の発達 教育心理学研究, **24**, 97-106.
- 山崎勝之・佐々木 恵・内田香奈子（2012）. トップ・セルフ「いのちと友情」の学校予防教育―教育方法の特徴― 鳴門教育大学学校教育研究紀要, **27**, 23-30.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生（編著）（2013）. 世界の学校予防教育―心身の健康と適応を守る各国の取り組み― 金子書房